

Universidade de Brasília-UnB

Instituto de Letras-IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas- LIP

Linha de pesquisa: *Discurso e identidade.*



AS VOZES POR TRÁS DA IDENTIDADE DO MEMORIALISTA

NO MEMORIAL DE LEITURA

Sumara Ribeiro de Moura

Professora Orientadora (UnB): Juliana Dias

Março de 2013

"Estamos convencidos de que os grandes escritores colocaram a sua própria história nas suas obras. Pinta-se bem apenas o próprio coração, atribuindo-o a um outro."

François Chateaubriand

ÍNDICE

1. PRIMEIRAS PALAVRAS_____	04
2. PRÓXIMAS PALAVRAS_____	07
3. <i>REPENSANDO</i> OS CONCEITOS_____	13
4. NAS PALAVRAS DELES_____	15
5.ÚLTIMAS PALAVRAS_____	24
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS_____	28

1. PRIMEIRAS PALAVRAS...

Durante o curso de Letras Português na Universidade, fui levada a questionar minha prática enquanto aluna, professora (no breve tempo em que dei aulas) e a revisitar o meu passado a fim de relembrar a postura dos meus mestres de português, com os quais aprendi, também, a amar as Letras. Lembrei de amigos que possuíam uma grande aversão ao Português e sua gramática e que, mesmo decorando regras gramaticais anos a fio, não conseguiam responder bem uma questão dissertativa, eram incapazes de escrever uma redação que merecesse louvor, enfim, não sabiam se expressar por meio da (própria) palavra. Ao analisar alguns textos na academia, a surpresa foi ainda maior, os mesmos ‘erros’ e problemas vistos anos atrás (na Educação Básica) foram diagnosticados em textos de universitários, evidenciando que nesta fase, infelizmente, ainda é alarmante e significativa a grande dificuldade que muitos têm ao escrever, dado os ‘vícios’ e resquícios de um aprendizado limitado e errôneo, pois não raros são os alunos que, além de odiarem produzir textos, veem o Português como complicado, sem importância alguma para o seu futuro, tendo em vista o histórico que vivenciaram ao longo dos anos escolares, ao terem o saber desconsiderado ou menosprezado diante do dialeto ‘correto’, criando, ainda que inconscientemente, um abismo que os levou a assumirem como ‘verdade’ a premissa de que não sabem o português, depois de adultos, ao deixarem os bancos escolares e ingressarem na vida acadêmica. Pesquisas realizadas, dentro da própria Universidade de Brasília comprovam que vastos são os números de redações sem coesão e coerência, com desvios ortográficos e tantos outros problemas. Tal dificuldade se dá porque se para estudantes de qualquer série (ensino fundamental ou médio) não faz sentido estudar uma matéria descontextualizada, distante do seu cotidiano, com discordâncias difíceis de serem aceitas e que inclusive deixam alguns professores em situações constrangedoras por não conseguirem explicar todos *os porquês*, imagine para alunos que já se consideram ‘prontos’ por terem obtido aprovação no vestibular, único alvo de muitos, ou por universitários, que além de não entenderem a importância do texto ou do Português, são de cursos que não têm a escrita como base ou objeto de estudo. Tais considerações são inegáveis e até aceitáveis ao constataremos que não poucos traçaram um percurso desgastante e sem valor decorando formas e regras gramaticais usadas apenas para obter ‘êxito’ nos exames e provas escolares (raramente empregadas no dia a dia, na fala entre amigos e familiares ou em

produções textuais mais corriqueiras e atuais, como um *e-mail*, uma carta de amor ou um bilhete, por exemplo) logo: foram facilmente esquecidas. Eles erroneamente, e estimulados por uma cultura retrógrada, acreditaram que o Português ensinado nas aulas é algo obsoleto, uma língua tão diferente/distante (dada a configuração da sintaxe em alguns processos gramaticais) que em nada se assemelha com a sua língua materna. O que não deixa de ser razoável, se observarmos que a gramática que usamos não é nossa, resquícios da colonização, mas, por ora, não vou deter-me à questão política, com maiores reflexões. Desta forma, são experiências como essas que nos levam a pensar: *O que, sobre O Português, é necessário aprender e apreender em sala de aula? e Como fazer com que o aluno se torne apto para a escrita?* Sei que as dúvidas não se esgotam por aqui, ainda há um longo caminho por percorrer, sendo necessário voltar no tempo e reavaliar a prática escolar, sem julgamentos, de modo a encontrar pistas que legitimem tais argumentos e seguir adiante em busca de mecanismos que auxiliem uma nova postura de ensino do Português, postura esta capaz de empossar os alunos de habilidades e aptidões linguísticas, levando-os a transitar livremente pelo formal e informal, pela *norma padrão X variedades linguístico-sociais* em instâncias públicas e privadas e fazê-los hábeis em construir todo texto que fora solicitado no mais variado gênero textual, aliando texto e contexto, sem muito sofrimento ou desgaste, dado o desafio de se expor através da escrita que todos já enfrentamos em algum momento de nossas vidas. Ainda que seja árduo e íngreme o trabalho do professor que pretende fugir do engessado livro didático e seguir com a proposta dos gêneros textuais, é necessário segundo Moura (1999) que o professor faça um trabalho por meio, também, de produções textuais, sistematizando e organizando as intuições dos alunos, a fim de levá-los a constituírem um conhecimento que lhes permita utilizar adequadamente a língua escrita em **qualquer** situação de interlocução. Professor e aluno intervêm na prática social, inevitavelmente, ao trabalharem com a linguagem, pois a própria linguagem é uma espécie de prática social. Apoio-me nos princípios da Análise de Discurso Crítica que explica, descreve e interpreta a Linguagem em seu contexto social e histórico, tendo justamente como enfoque debater essa dualidade (teoria e método) do **discurso**, enquanto **prática social** da língua. Autores como Chouliaraki e Fairclough (1999) teorizam a mediação entre o linguístico e o social; Fairclough (2001) preconiza o discurso enquanto forma de ação e representação social da palavra, ou seja: todos nós (alunos e professores, considerando o âmbito escolar desta pesquisa) agimos

discursivamente e representamos discursivamente o mundo (social) ao nosso redor. Cabe-nos, portanto, repensar toda a manipulação ideológica que cerca este cenário de sala de aula. Tal manipulação ideológica pode ser reafirmada ou contrariada no momento de produção textual, pois nele as relações sociais estabelecidas na escola sobressaltam e dialogam com as crenças particulares, com atividades materiais concretas (seja a escolha do tema, o formato do texto, exigência de tamanho, o próprio vestibular e suas questões, o comportamento autoritário do professor, sua resignação diante de qualquer atitude inesperada por parte do aluno, o encadeamento de elementos envolvidos no processo de revisão, eixo principal desta pesquisa, enfim a influência dos mecanismos (legenda, bilhete orientador, atendimento (tutor/ professor) que compõem tal proposta de uso prático da língua, por meio dos gêneros, em especial o Memorial de Leitura. É ampla a ação que se pode realizar com um texto em mãos, todavia, infelizmente não poucos são os textos usados em salas de aula, não só no cenário acadêmico, que desconsideram o domínio linguístico que o aluno já possui ao ingressar e, ao invés de ajudá-lo a desenvolver mais e melhor tais habilidades, prejudicam o rendimento destas, por serem mal estruturados e quase sempre vagos. Por mais que um dos papéis do professor seja o de conduzir o aluno à capacidade de escrever bem, bons textos, ele não pode, em hipótese alguma, diminuir a importância da influência que a fala tem sobre a escrita e não deve ignorar o que Marcuschi define como ‘os processos da comunicação oral’ a fim de desenvolver a competência da comunicação e não fixar-se apenas no ensino meramente normativo. A língua permite ser moldada de acordo com as influências que absorve da sociedade, seria, portanto, um erro não considerar a infinidade de gêneros (com relações situacionais e contextuais) que vêm surgindo a cada momento e o quão é valioso para o aluno dispor desses recursos no aprendizado linguístico, seja ele de qualquer área. Ressalto, contudo, que o professor não é o agente maior na construção desse conhecimento, enxergo-o antes como o mediador e não o ator supremo, minha inclinação maior advém da crença compartilhada com diversos autores defensores de que a intenção do aprendizado construa e não segmente o **SABER**.

Lembro-me da fala de Paulo Freire:

(...) como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotimizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sicolitismo pronominal,

nada disso era reduzido por mim a tablets de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. (...) A memorização mecânica da descrição do objeto não constitui em conhecimento do objeto.
(FREIRE, Paulo. 2003, p. 17)

O que fazer depois de tantos pontos elencados? Começar!

Introduzo este escrito, portanto, com o impulso de desenvolver um trabalho que (re)conheça as marcas identitárias do aluno no texto escrito à academia, ou seja: perceber como é moldada a identidade desse aluno-escritor no Gênero: Memorial de leitura, o Eu impresso em seu texto e o quanto interferências externas (a participação do professor e do tutor, o bilhete orientador e a legenda) podem servir de influência ou condicionamento a esse processo. Tendo como cerne o ensino da língua portuguesa, pautado no trabalho com os gêneros do discurso, escolho o MEMORIAL DE LEITURA, enquanto contribuinte, para fomentar a habilidade linguística (fala e escrita) em universitários, além de ser um exímio elemento de diagnóstico para verificar a identidade do aluno bem como suas próprias escolhas textuais. São, portanto, questões desta pesquisa:

- Como o aluno desenvolve a **sua identidade de escritor** no gênero: **Memorial de leitura**?
- O **bilhete orientador**, por si só, é capaz de moldar **a identidade**, do aluno, na escrita?
- Qual a importância do **professor**/tutor na constituição **identitária** do aluno enquanto escritor?

2. PRÓXIMAS PALAVRAS

- SOBRE O GÊNERO ESCOLHIDO: O MEMORIAL...

... de Leitura é um gênero que estreita a relação do escritor com o seu escrito, evidenciando o *Eu*, as memórias mais pessoais e importantes para a sua formação, enquanto pessoa, por isso, torna-se surpreendente tê-lo como instrumento de análise e de pesquisa para entender, inicialmente, o texto dos universitários (sua bagagem linguística) dos mais diversos cursos, recém-ingressos na UnB, bem como suas escolhas textuais _a recorrência a figuras de linguagem, a escolha cuidadosa de palavras, sempre orientando certo critério estético (propositadamente ou não) que irá conduzir o leitor a um cenário ou situação (in)verídica_ diante das influências existentes na academia. Como elemento narrativo, o memorial de leitura é para Severino (1941) uma espécie de autobiografia que se configura simultaneamente entre história e reflexão. Prado & Solingo (2005) o citam com a forma de narrar uma história e evitar que esta caia no esquecimento. É de Bossi (1973) a visão mais poética que encontrei, ele assim a define: a memória, o *rememoração*, é um diamante bruto que precisa ser lapidado, lapidar este que só é possível por meio de profunda reflexão. Reflexão que todos os autores dos memoriais analisados tiveram de ter quando fizeram a viagem de volta ao passado para encontrar momentos que pudessem constituir a sua narrativa. As memórias de leitura dos graduandos possibilitam o encontro com suas histórias de infância, ou seja, com a *ressignificação* do sujeito (Eu) que traz elementos ávidos para (se) estudar o mundo real (e até certo ponto o mundo idealizado, também) do autor passando por suas experiências de vida, pois o discurso impetrado naquele texto (como evento) gera efeitos em sua vida social, porque se considera o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo, fluindo nos termos de Paulo Freire (1989) a leitura da palavra e do mundo que os cerca, a ‘palavramundo’. Como bem diz Magda Soares (1991): é olhar, como olhos presentes, para o passado. Trata-se do próprio reviver do sujeito que pensa em si, no ontem, para construir(se) e constituir(se) por meio das muitas memórias que foram importantes para a sua identidade e formação e que possivelmente encontravam-se ‘perdidas’. Segundo Peres (2011) à medida que o sujeito pensa em si, os aspectos vividos vêm à tona para contribuir no processo de formação posterior. Segundo Bakhtin (1992) a linguagem é um lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, pois as palavras variam conforme o seu uso seja por quem as usa ou por sua relação com outras, variando sentido e contexto. Bakhtin (1986), também exorta as noções de *dialogia* e polifonia enquanto conceitos que abordam a multiplicidade de vozes existentes no discurso e as

relações estabelecidas entre elas, são essas vozes que refletem a intenção do falante, enunciador, os seus sentidos e os valores imbricados no (con)texto, estes que estruturam a sociedade. Nas palavras de Paulo Freire (1979), é a pluralidade que existe na própria singularidade e norteia as relações entre o homem e o mundo. Sendo perigoso falar, portanto, em discurso totalmente neutro.

Como tudo começou?

Optei por escrever para o Trabalho de Conclusão do Curso sobre algo que significasse o período que fortuitamente estive envolvida, como integrante e bolsista, entre o período de 10/2011 a 10/2012, no Programa de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino da UnB- Graduação, do Projeto ‘Desenvolvendo um método inovador para o ensino de Leitura e Produção de Textos na Universidade de Brasília: a Reescrita de textos’. Este que tem como objetivo principal desenvolver um método de ensino baseado na reescrita de texto, capaz de tornar o ensino de Leitura e Produção de Texto- na Universidade de Brasília- mais eficiente e significativo para professores e alun@s, além de proporcionar aos/às bolsistas, alunos/as de graduação em Letras, a oportunidade de desenvolver competências fundamentais para a atuação futura como professores de Língua Portuguesa, de acordo com o que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quem são os alunos?

As centenas de alunos que compõe as inúmeras turmas de Leitura e Produção de textos na Universidade de Brasília formam um cenário acadêmico, um tanto quanto diversificado, composto por estudantes das áreas exatas e humanas. Creio possuírem considerável bagagem de letramento, pois ‘venceram’ o obstáculo do vestibular ao demonstrar competência linguística para escrever a Redação classificatória e eliminatória além interpretar os textos do exame, contudo, precisam ser introduzidos, linguisticamente falando, no Ensino Superior e seus gêneros (tão comuns na vida acadêmica), o que, notoriamente, fica a encargo do professor subsidiar tal processo de transposição. As atividades realizadas no âmbito deste projeto os inserem em um contexto favorável com consideráveis mecanismos para práticas pedagógicas que envolvem o processo de aprendizado: o bilhete orientador (numa experiência mais

interativa, entre universitários <aluno escritor e aluno tutor>), legenda para reescrita dos textos (com os apontamentos e falhas a serem revistos), atendimento em sala, plantão de dúvidas no tão visitado Laboratório de Produção de Textos do LIP (ICC Norte, Módulo 20, Subsolo, sala 7).

▪ SOBRE A METODOLOGIA

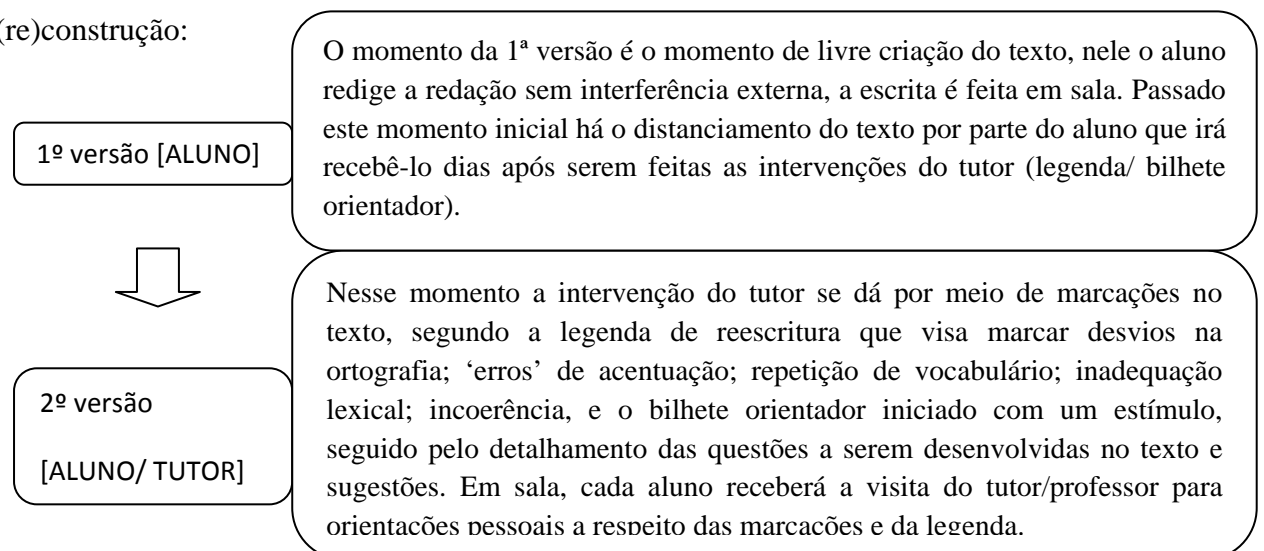
Coleta de dados:

Elegi como objeto de análise o memorial de leitura, por ser um gênero textual totalmente pessoal, com as memórias mais significativas dos alunos sendo, portanto, um ávido instrumento, composto por muitas marcas de identidade textual. Priorizei-o, pois seu processo de construção, no projeto, é criativo (livre) e contribui para torná-los mais críticos dado o método INTERATIVO _não pautado nas teorias, muitas vezes, congeladas em livros_ que os conduzirá ao *degustar* do gênero, sendo incomum ver, em muitos exemplos, gêneros primários ou secundários, tal proposta.

Tendo como objeto empírico o texto, tratando do termo identidade em uma experiência como esta, que envolve tantos *Eus*, torna-se mais desafiador propor algumas concepções preliminares:

- Como as intervenções (marcações no texto, segundo a legenda; bilhete e atendimento pessoal (tutor/professor) contribuem para amadurecer a identidade de memorialista no aluno?
- E se mesmo com todo esse ‘engessamento’ o ‘eu’ do graduando se sobressai aos outros ‘eus’.

São proposições que visam observar o texto em todos os âmbitos dialógicos de sua (re)construção:



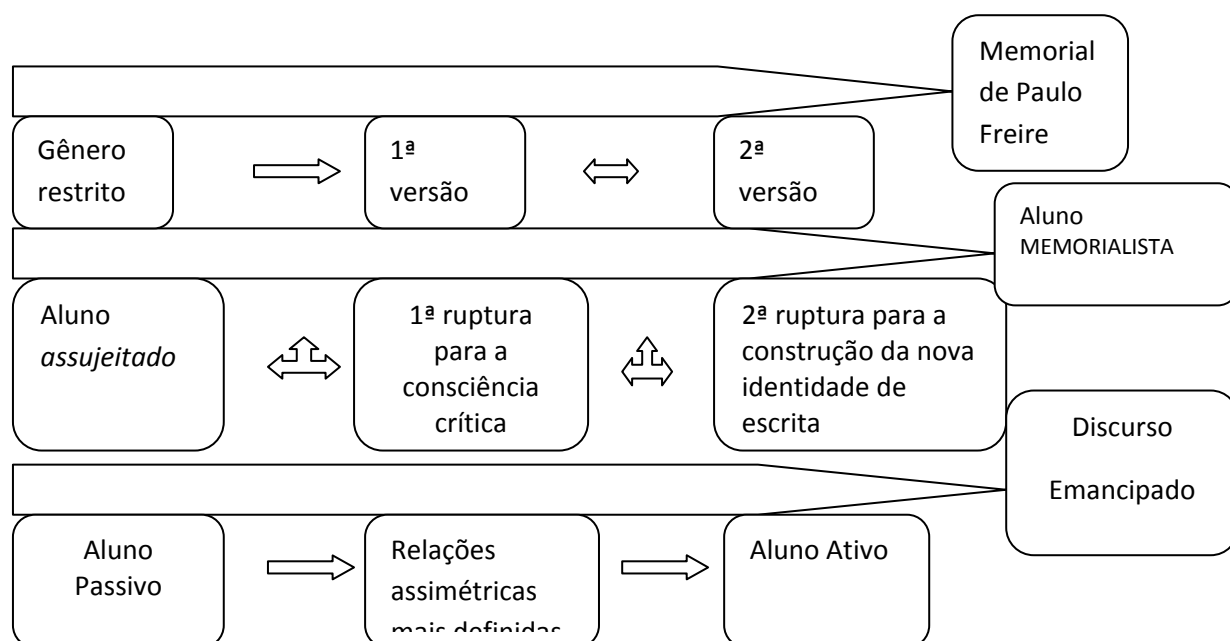


VERSÃO FINAL

Para esta versão o aluno, depois de mais um tempo longe do seu texto, receberá o seu texto com uma análise mais apurada por parte do tutor/professor, nesse momento espera-se que o aluno exerça a sua autonomia diante do próprio texto, para modificá-lo com base nas SUGESTÕES propostas fazendo as suas próprias escolhas linguístico-textuais.

A fim de visualizar como o aluno desenvolve a identidade discursiva de escritor no gênero supracitado e até que ponto os mecanismos de correção que subsidiam suas reescritas: a legenda, bilhete orientador bem como a intervenção do atendimento personalizado (professor/tutor) afetam o texto desse Outro, moldando a sua identidade ou constituindo-a. Esta pesquisa foi fundamentada na teoria da Análise de Discurso Crítica (ADC), a partir da qual se estuda o Eu no texto, sua escrita e reescrita. Fairclough assinala-a como o não dissipar da função textual que DEVE estar dentro da ação, a tríade: ação, identificação e representação social. A Análise do Discurso Crítica, ADC, procura desvelar os processos de produção dos textos presentes na sociedade, analisando o texto de uma forma mais crítica, interpretando a identidade presente no discurso; apoiando-se na Gramática em uso vivo. Sendo o discurso moldado pela sociedade ao passo que também é elemento dessa estrutura social já que constitui e constrói o mundo. São também de Fairclough as duas abordagens que motivam, prioritariamente, esta pesquisa: ‘identidade social’ e ‘tipos de *Eu*’ que compõem o texto. Esta metodologia objetiva traçar a influência das intervenções que acontecem no decorrer do caminho que o texto em suas versões percorre, dadas as mediações entre professor/tutor e aluno, partindo do ambiente – autônomo para o + autônomo. Entende-se por – autônomo o ambiente que não abre possibilidades para que o aluno desenvolva a sua criatividade por meio da escrita, siga um modelo pré-estabelecido de construção textual (escrever o texto apenas para a sala de aula, ou ter o professor como o único corretor e não produzir algo que circule e ultrapasse as paredes do ambiente escolar) e escreva apenas para, no termos de Lucília Garcez, ‘prestar contas’ ao professor ou à Universidade, em contrapartida temos o lugar + autônomo que é justamente o enfoque do trabalho pensado, no âmbito do projeto de Reescritas de Textos, já mencionado, nele o aluno tem a liberdade para **refletir e agir** diante do seu texto, considerando todas as

estratégias que o momento possui: a estratégia do tempo (distanciamento de sua redação), a estratégia do Outro (o professor/ tutor que fará a leitura atenta do texto como leitor, co-autor) e o Portfólio de textos que apresenta todas as etapas do *tecer* que é a escrita, desde o 1º momento até o ‘último’, e que levam o aluno a compreender que o texto não é um objeto acabado, em si, e que modificações são necessárias comumente, ou seja, *inculcar* nos alunos que não é necessário, quase sempre, rasgar a folha de papel ou amassá-la/descartá-la, e viver partindo ‘do zero’ ao desconsiderar as obras-primas que são os textos (ou rascunhos) passados para futuras melhores construções escritas. Nesse método espera-se verificar ‘como as identidades se emergem, como se constituem no discurso e como afetam de forma sutil, porém definitiva, a interação’ entre as vozes compostas. (Ribeiro & Garcez, 1998:70). A proposta de analisar o texto do aluno em todas as suas versões visa perceber até que ponto há uma ruptura entre aquele aluno mais preso a convicções tradicionalistas (mais engessado na redação padronizada) e o aluno liberto, dono de ‘si’ (no texto), de suas palavras e mais que isso, autor do seu escrito.



Com a imagem acima, vemos que dividir a proposta de escrita e reescrita do gênero é um contínuo encaixe e desencaixe textual, por conseguinte os *nós* vão sendo desatados e o aluno ao passo de cada nova versão adquire poder diante do (seu) texto e consciência para essa nova identidade de escrita, já que é nos mecanismos interativos e diagnosticadores (bilhete, legenda e atendimento pessoal) que os textos vão sendo

negociados, ratificados (ou não) e modificados, com isso os enunciados ‘sinalizam aspectos pessoais, papéis sociais e discursivos.’ (Ribeiro & Garcez, 1998:70).

Constituição do Corpus:

A seleção se deu por partes, pois as análises também foram realizadas em etapas. Inicialmente, dos 15 memoriais (do 1º semestre de 2012) selecionados, apenas 7 foram objeto de estudo, por conterem elementos que remontavam bem o cenário dos demais textos, e posteriormente 10 memoriais (2º semestre de 2012) na segunda seleção, dos quais muitos trechos foram úteis. Graças ao crescente envolvimento com os textos, as observações gradualmente foram tornando-se mais maduras, dado o percurso e histórico tido ao longo de 1 ano no projeto e em contato real com os textos dos alunos. Justifico ainda que os critérios que me fizeram selecionar tais dados são frutos da análise qualitativa pautada nas categorias da ADC, esta que visa explorar o conteúdo e o contexto em que a unidade (sintático/semântica) ocorre e não apenas a sua frequência, os trechos escolhidos estão carregados de simbólicos elementos de imagens, diferentes formas e inúmeros ângulos possíveis de percepção enquadrados nas três concepções da prática social que envolve o evento: gênero, discurso e estilo, respectivamente ação, representação e identificação. Por meio da Ação: A Análise do Gênero (parte das primeiras versões até as versões finais) reconhecendo que quanto mais distante do gênero Memorial de Leitura mais perto do texto padronizado. Lembrando que as múltiplas versões são para que o aluno esteja mais, ao fim do processo, próximo do Gênero Memorial de Paulo Freire; da Representação: Análise dos discursos existentes no âmbito escolar pautado por relações assimétricas mais e menos definidas, ao observar se a concepção de ensino/aprendizagem é estática ou não, ou seja – aluno e + professor (o professor é o detentor supremo do saber e o aluno é o assujeitado, questões que se manifestam no texto) ou + aluno e – professor (ao invés de somente ser o receptor do saber, o aluno pode também ser o construtor desse conhecimento, o aluno sente mais a vontade para construir um texto à academia) e da Identificação: Análise dos estilos textuais que retratam a identidade do aluno-escritor; as modificações feitas no texto, por parte do aluno, mostram o quanto ele tem assimilado e se apropriado da identidade de memorialista.

3. REPENSANDO OS CONCEITOS:

Quando proponho uma relação entre a prática social e a escrita tomo por foco o uso ativo da palavra na sociedade (ADC), relação entre esta e o sujeito, e por meio dela, como formadora de uma identidade social. A língua, produto inacabado e em constante formação graças à influência das mudanças sociais e temporais, influencia o surgimento de novos gêneros, concebendo o texto como evento discursivo (inter)agindo, sendo e representando. Esta que, em construção, por meio dos campos sócio-ideológicos é definida por fatores sociais, ou seja: são escolhas surgidas durante o processo em que se dá o discurso que o interlocutor faz quando quer dizer algo. Língua que, para Bakhtin (2011), é efetuada por meio de enunciados (orais ou escritos) que refletem as condições e finalidades específicas para cada momento, cada necessidade comunicativa, tanto pelo conteúdo (temático) quanto pelo estilo da linguagem, ou seja: os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, enfim: composicionais, que o falante usa. Ainda que cada enunciado seja particular, cada campo de enunciação tem os seus tipos relativamente estáveis de significação, há, pois um ‘porque’ para o modo com que as palavras são estruturadas, a maneira como são ditas, o meio para tal, enfim: as escolhas linguístico-textuais feitas sempre de acordo com a intenção social, o gênero. É impossível dissociar enunciado de estilo e no memorial de leitura, gênero escolhido para esta análise, certos aspectos da individualidade podem e são mais evidenciados. Ainda que o conceito seja ‘novo’ e que a abordagem seja tímida em muitos veículos, os gêneros discursivos, tal como enunciados, existem há muito tempo, razão pela qual, a própria história da sociedade se liga a da linguagem e vice-versa. O tom, o estilo, de cada um é dado de acordo com a época e contexto social. Ora, voltamos à significação do gênero como o elemento que surge para ir de encontro a necessidades linguísticas dos falantes em cada situação e tempo. Pensei na questão composicional em Estilo e Estrutura, mas essas são questões que convergem e divergem, sendo complicado distinguir substancialmente cada uma, Bakhtin sugere que uma não sobressaia à outra, mas que penetrem e acima disso se combinem.

Visto que a fundamentação deste trabalho é o discurso, faz-se necessário considerar o que pensa Coutinho (2001, 33) sobre ele: é o uso interativo da língua, na qualidade de identidade social e pessoal marcada pelo modo com que se fala algo, de alguma maneira, para alguém, a fim de que o processo interativo seja definido por meio dos

campos sócio-ideológicos, isto é: o (meio) social definindo a língua. São escolhas, surgidas durante o processo em que se dá o discurso, que o interlocutor faz quando quer dizer algo, mesmo que sem pensar (naturalmente), pois há uma razão de ser, um porque para o modo com que as palavras são estruturadas; a maneira como são ditas e o meio para tal, por isso ainda que o memorial não seja um texto voltado para um destinatário, consideramos que há um elemento dialógico a ser considerado nesse processo, enfim, o que para Fairclough (2003: 65) são:

os aspectos especificamente discursivos de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais, nós poderíamos dizer que (inter)agir nunca é apenas discurso, mas é em geral principalmente discurso. Assim, quando analisamos um texto ou interação em termos de gênero nós estamos perguntando como ele figura dentro e contribui para a ação social e interação em eventos sociais. (FAIRCLOUGH, N. 2003, p. 65)

Sobre o texto, Beaugrande (1997:10) defende-o como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas', por isso é interessante contemplar o texto do aluno como um recurso extremamente significativo enquanto produção textual. A Linguagem é o sistema mediador dos discursos, torna-se útil, portanto, analisá-la em suas práticas. Exorta Fairclough (1992) que 'O discurso é uma prática não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo-o em significado'. Assim, sujeito e sentido são constituídos no discurso. O discurso, fruto do eu, o faz, ou seja, faz o Eu. Para Chouliaraki e Fairclough (1999) a linguagem é um sistema aberto para as transformações conduzidas socialmente, o que assegura a sua capacidade de produzir um sentido ilimitado, maneira pela qual a ideia versada é não trabalhar o texto do aluno no sentido estritamente denotativo, para tanto, me apoio na função representacional do gênero: ou seja: o modo pelo qual a (sua) redação significa o (seu) mundo, tanto em aspectos físicos quanto mentais.

Os textos simultaneamente representam aspectos do mundo (o mundo físico, o social e o mental); interpretam as relações sociais entre participantes de eventos sociais e as atitudes, desejos e valores dos participantes; de modo coerente e coesivo conectam partes de textos, e conectam textos com seus contextos situacionais (Halliday, 1978, 1994 *apud* Fairclough, 2003, p. 27)

A identidade do aluno irá variar de acordo com o contexto, pois, o Eu (sujeito) irá fragmentar-se para os mais variados 'eventos' sociais no quais estiver inserido. Para Hall (2003) ao invés das identidades serem construídas fora do discurso, são construídas

dentro, sendo importante compreendê-las como produzidas por práticas discursivas específicas, entendo, portanto, que para produzir certos gêneros o aluno deva transitar por várias identidades.

De acordo com Bazerman:

Cada pessoa, através da comunicação por gêneros, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que se está comunicando. (...) Quando começar a escrever (...), você começará a pensar de maneira ativa, produzindo enunciados pertencentes àquela forma de vida, e também adotará todos os sentimentos, esperanças, incertezas e ansiedades relacionadas ao ato de tornar-se uma presença visível naquele mundo, participante das atividades disponíveis. Além disso, você passa a desenvolver e a se comprometer com a identidade que você está construindo dentro daquele domínio. (...) Dessa maneira, os gêneros moldam as intenções, os motivos, as expectativas, a atenção, a percepção, o afeto e o quadro interpretativo.

4. NAS PALAVRAS DELES (Uma composição de análises com base nos memoriais dos universitários)

Num primeiro momento observei vários trechos pensando em comparar as estruturas mais comuns para entender se havia ou não um modelo seguido e as escolhas textuais (vocábulos e termos sintático-semânticos) feitas pelos alunos, estas que me levariam a traçar um perfil identitário no Gênero em questão, ou seja: uma análise do texto (estrutura e forma), do Gênero (Recursos estilísticos e *Identificacionais*) e da prática discursiva que permeia todo o processo de escrita, ou seja, a legitimação de certas crenças e ideologias:

1ª VERSÃO (Trechos):	Estudo do Texto, do Gênero e do Discurso:
<p>A minha primeira leitura de mundo foi em uma revista de 'Mavel' com edição sobre Wolverine.</p> <p>Mesmo já tendo o domínio da língua, o que me chamou atenção foi uma parte em que a personagem apresenta o nome de cada garra à vítima com as suas mãos na garganta do homem e o mata com a do meio.</p> <p>A estranha poesia representada no 'comic' me causou um sentimento sádico-criativo que de certa forma permanece em mim até hoje, e, a partir disso, a minha produção</p>	<p>Com a recorrente estrutura introdutória 'a minha primeira leitura de mundo...' sugerindo que há, em alguns memoriais, resquícios de outros textos ou de outras influências textuais [<i>intertextualidade e interdiscursividade manifesta</i>], como se para eles essa fosse a única forma de se começá-lo. O <i>Ethos</i> no texto acima se apresenta por meio de expressões 'fortes' que estão intimamente ligadas ao gênero masculino, o modo como o Eu, homem, constitui-se e é constituído enquanto enunciador. São,</p>

<p>artística foi influenciada e tomou uma postura mais séria e tensa voluntariamente. Aquela situação foi um ponta pé inicial para as minhas ideias e criações, de modo que elementos visuais como sangue, poluição, sujeira, lágrimas, protuberâncias ósseas, crianças e brinquedos infantis são representados de formas mais densas e confusas, com traçados carregados de tinta e firmeza.</p>	<p>portanto, características que contribuem para a construção do eu, no gênero masculino relacionado a uma prática tanto social quanto discursiva de representação na comunidade. Quanto ao tom do texto, num recurso estilístico, o autor se vale do elemento suspense, para construir uma narrativa ‘fantasiosa’.</p>
<p>Minha primeira leitura de mundo foi uma leitura muito importante e especial. Aconteceu há muito tempo, quando tinha quatro anos. Era uma tarde ensolarada de verão. Brincava embaixo do meu prédio com meus amigos. Estava escondido atrás de uma árvore. De repente, ao olhar para trás, ao lado da quadra de futebol, vi um caminho escondido. Pensei em como seria esse caminho, se seria igual ao de debaixo do meu prédio e quantas coisas novas poderiam ter nele.</p> <p>Voltei para o meu prédio. Todos os meus amigos estavam me procurando. Até os meus pais e o porteiro estavam atrás de mim. Não contei para eles onde estava aquele era o lugar só para mim. Era o meu segredo.</p> <p>Depois disso, sempre que podia ia para aquele parque. Comecei a levar os meus gibis da ‘Turma da Mônica’, que a minha mãe me comprava para o parque. E foi assim, vendo esses gibis no parque, que aprendi a ler sozinho.</p>	<p>A estrutura aqui é moldada a fim de conduzir o leitor ao desfecho, ao começar da mesma forma que outros alunos, aqui, o autor remonta o cenário da história, desperta o leitor a sua experiência de leitura de mundo para posteriormente citar a leitura da palavra, neste caso, a dos ‘gibis’ (novamente a presença da <i>Intertextualidade</i> dentro da prática discursiva). Ao olhar o texto, numa visão mais estruturalista e composicional, é interessante analisar o pronome possessivo (que acompanha o substantivo para determinar sentido), traço textual repetido exhaustivamente, como uma escolha linguística que pode ser interpretada enquanto marcação de identidade, ou certo individualismo por parte do autor (associando, para tanto, texto e discurso). Assim como nos outros, no texto acima impera a narrativa, pois no memorial o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador e personagem de sua história. São <i>narrativas polissêmicas</i>, compostas por diversas interpretações reconstruídas e seletivas. [<i>Há, portanto, certa estrutura temática no padrão com que as orações são expostas, no significado dos pronomes possessivos que, no âmbito da representação de palavras, visa potencializar a identidade do autor no texto, além da intertextualidade manifestada por meio dos ‘gibis’ e sua linguagem</i>].</p>
<p>Ser pega de surpresa para fazer o memorial de leitura não é tarefa fácil, ainda mais em uma aula meio-dia. Porém como vários momentos marcaram a minha infância e minha leitura de mundo, aos poucos as ideias foram surgindo.</p> <p>Lembro como se fosse hoje, aos meus 4 anos fui para a escolinha. O primeiro dia foi</p>	<p>É interessante notar como a autora foge do ‘convencional’ em sua introdução, compondo um primeiro parágrafo para explicar a dificuldade sentida diante do que fora proposto, justificando-se (no presente) antes de entrar, de fato, na estrutura do Memorial e mergulhar em seu passado, como ela alguns outros alunos escolheram termos</p>

<p>terrível, estava chovendo e frio e eu não queria me separar dos meus pais, mesmo eles me avisando que voltariam para me buscar. Então minha mãe teve a brilhante ideia de falar que me deixaria na sala de aula enquanto ela e meu pai iriam secar o parquinho, eu na minha inocência acreditei.</p>	<p>como ‘peço-lhes licença para contar’ ou ‘falar, escrever e, principalmente, lembrar minha infância, devo admitir é algo um pouco difícil’ recorrendo, também, à ironia como elemento estilístico, enquanto tom textual (análise do gênero). Característica ‘introdutória’ que fora, ainda que com certo receio, usada por outros alunos que se valeram deste mesmo recurso para iniciar o processo de escrita, ou seja: destinar um primeiro parágrafo ao ‘justificar’ do (in)sucesso no processo escrito ou certa dificuldade.</p>
<p>Aos 3 anos de idade eu notei pela primeira vez que eu vi o que era medo e abandono. Foi assim: eu acordei e ainda tonto e sonolento saí do meu quarto à procura da nossa empregada da época, Anna. Me lembro bem de que a cada aposento que eu passava o desespero aumentava. Aumentou tanto que eu esqueci da fome e me deitei para chorar no chão da sala até a Anna chegar do supermercado. Porém, o que mais me marcou foi a noite que meu pai me disse que eu devia agir com mais calma, não sei como eu entendi e desde então nunca mais me desesperei daquele jeito.</p>	<p>Foi muito interessante ler os memoriais, por estar diante de vivências que compunham histórias de vida que muitas vezes me emocionaram e provocaram sentimentos que saltaram do próprio texto, algumas até se esbarraram em minhas próprias histórias. Com as palavras acima pude constatar o quanto as <i>questões afetivas</i>, numa avaliação mais sucinta, estão presentes no gênero: Memorial de Leitura. Olhando para o texto vemos muitos exemplos de <u>substantivos fortes, como o medo, o abandono e o desespero</u> para elucidar todas as suas emoções vividas na infância, envolvendo o que Halliday (1985) define como os eventos psicológicos (percepções, reflexões e sentimentos) que o aluno utiliza para transpor em palavras as sensações e as emoções de um passado que volta como uma voz e um meio para a reconstituição do Eu, <i>experenciador</i>.</p>
<p>O modo de perceber o mundo parece dividido em etapas, o nascimento, o crescimento, o desenvolvimento e até mesmo a morte é capaz de dar uma nova leitura para este. As sensações ao realizar uma nova descoberta são diferentes, estas, podem ti fazer sorrir, chorar, amar, odiar, entre outras emoções, sentimentos e ações, que são realizadas na maioria das vezes com outras pessoas. Enquanto observo o meu irmão si divertindo no computador, vejo como ele cresce em uma bolha, sem aprender sozinho, como realmente é o mundo e sem vontade de</p>	<p>Aqui percebemos o discurso de um enunciador que se posiciona, inicialmente, contra a influência da tecnologia, o autor enxerga de forma negativa a situação das crianças hoje, que, em suas palavras: a tecnologia prende as crianças em bolhas e as isola. A interdiscursividade é vista, portanto, como a representação de um discurso do senso-comum (‘a influência negativa da tecnologia’). É interessante a separação clara feita entre presente e passado (tempo verbal). A introdução segue elucidando as crenças atuais deste autor, seguida de um exemplo cotidiano, real e recente, para, por</p>

<p>conversar com as pessoas.</p> <p>Quando pequena a rua minha segunda casa não precisava de muita coisa para me divertir, eu e meus amigos sempre inventávamos brincadeiras, viajávamos sozinhos na aventura de estar na rua. Nesse lugar, as lembranças são enormes, foi onde ocorreu o início das paixões, as raivas, desejos, vontades, choros, coragem e várias situações que me ajudaram a crescer.</p>	<p>fim, entrar de fato em suas memórias. Ele opta por não seguir a estrutura genérica que a maioria dos alunos seguiu (Tendência de um aluno, nos termos na pesquisa, menos <i>assujeitado</i>). Estrutura genérica que, nos termos de Fairclough corresponde à materialização e à organização das ideias aos propostos do texto, neste caso possui verbos no tempo passado, ainda que não seja um gênero fixo, homogêneo, estável e plástico, ou seja: nele cabem certas interferências e concepções mais flexíveis e pessoais, desde que não fujam do propósito de ser um texto de memórias.</p>
<p>Minha leitura de mundo se iniciou de maneira trágica, porém fantástica, no dia 11 de setembro de 2001. Infelizmente as torres gêmeas tinham sido atingidas por dois aviões, em um bárbaro atentado terrorista. Era meio-dia, eu estava na primeira série, e meu pai fora me buscar na escola. Ao sair de lá, me deparei com uma dezena de pessoas a observar o noticiário de urgência na televisão. Dessa forma, num sentimento de extrema curiosidade, saí de perto dos meus prédios gigantes foram atingidos por aviões e, como meros castelos de areia, vieram abaixo em segundos.</p> <p>Confesso que me senti assistindo a um filme de ação, daqueles em que a destruição toma conta de toda a cidade, com os mais dinâmicos efeitos especiais. E foi com este pensamento que perguntei ao meu pai: ‘é de verdade pai?’ Em um súbito ato de tristeza, ele me olhou e balançou a cabeça positivamente.</p>	<p>A marcação de recurso estilístico do Gênero se dá, por meio de metáforas e uso excessivo de adjetivos (análise textual: vocabulário), ao compararmos o quanto este texto se distancia dos demais, na passagem acima percebemos que ainda é tímida a identidade do aluno manifesta em sua produção universitária, dada as escolhas textuais feitas pelo autor: estas que conferiram ao texto um aspecto mais intimista, como se estivéssemos dentro da história, ou seja: houve a preocupação em <i>aproximar</i> o leitor do texto por meio do detalhamento das características, dos jeitos, enfim, da pessoalidade conferida aqui.</p>
<p>Minhas memórias se confundem com a história daqueles que criei, os poemas gerados no atrito dos pensamentos desconcertantes, da percepção revolta e dos sentimentos intrincados são hoje como prole sepultada no vão das horas. Devo, antes de tudo, confessar minha dificuldade em falar de mim mesma, da escrita que possuo. Hoje, um texto é, para mim, um exercício contido e abafado pelo endurecimento dos dias, coisa de se consternar e que me causa grande enfado, entretanto é intrínseco à minha identidade como ser.</p>	<p>Tais parágrafos nos mostram o quanto o memorial de leitura é um gênero que ampara a criatividade do aluno, percebemos em toda a sua extensão escolhas textuais que nos mostram uma autonomia específica que venceu qualquer limitação ou amarra estruturalista em que os alunos comumente se vêem presos, o momento da criação do memorial concebe ao aluno, enquanto escritor, total liberdade linguística, <i>seja no estilo, altamente particular e pessoal</i>, já que as escolhas textuais nos chamam a atenção por não serem escolhas frequentes ou ‘pré-</p>

<p>Todos escrevemos por obrigação e menos frequentemente por vontade, escrevo, porém numa forma de ambas as coisas, para tentar fundir a superfície de mim mesma e deste mundo que me circunda. Ora, sem cair no atraente abismo do egocentrismo.</p>	<p>fabricadas’, o autor revive o seu processo de escrita <i>experienciada</i>, sempre pensando no leitor, ao enquadrá-lo no texto, por meio da retórica, ou até um possível ‘julgador’ de tanta pessoalidade difundida em palavras. O autor deste texto comporta-se de uma maneira que merece destaque se comparado a outras evidências textuais lidas, porque nitidamente há o bom uso do poder libertário que o Memorial possibilita, esse gênero que oportuniza os alunos a construírem e expressarem SUA identidade, registrando emoções, fazendo críticas ou tendo posicionamentos, citando uma trajetória e (re)descobrimo o que de fato foi importante, inesquecível e valoroso para cada aluno, escritor.</p>
<p>Uma menina antiga ou uma mulher perdida em um tempo além do seu. Gostar de coisas antigas significa isso? Gostos que realmente gosto, ser diferente não é <i>difício</i> (...) Criança que adorava histórias de <i>adutos</i> que idolatra música popular brasileira, fazia planos para o futuro. <i>Adolecente</i> perdida no tempo, sem saber <i>dá</i> o próximo passo, acanhada, perdida...</p>	<p>Mais do que os desvios ortográficos, o que nos chama a atenção no excerto mostrado é o distanciamento da autora diante do seu próprio texto, escrito na 3ª pessoa (numa análise textual) para falar de si e de suas experiências, a autora age como se estivesse fora da situação, do contexto, tal como observadora e não como autora/personagem.</p>

Num segundo momento de análise compus o quadro comparativo entre a 1ª versão e a 2ª, o objetivo aqui era encontrar as alterações feitas pelos alunos, depois do contato com o bilhete orientador, com a legenda textual e do atendimento em sala, o que me levou a investigar o impacto dessas influências para a reescrita (com essas mudanças), percebendo o manuseio do ‘novo’ aluno diante do seu texto, observando o tamanho da autonomia de escrita encontrada e ver, ao fim, até que ponto o universitário se julga emancipado para fazer as suas pessoais escolhas em um texto como esse.

<p>1ª Versão Quando apenas o aluno age diante do texto.</p>	<p>2ª Versão Ele recebe a sua 1ª versão com o bilhete orientador, as marcações feitas por meio da legenda e tem o atendimento em sala para posteriormente escrever a segunda versão.</p>	<p>Ao fazer uma comparação entre a 1ª e a 2ª versão observei que:</p>
--	---	--

‘Brinquei de boneca até 12 anos, gosto de músicas antigas, pensamentos, rotina, sempre associada aos tempos antigos.’	‘Brinquei de boneca até 12 anos, lembro dos cheiros às vezes eles vem do nada , gostava de músicas antigas, tudo o que era bom em uma época que não era a minha ’	Houve o acréscimo de 2 orações (em negrito) e o verbo gostar foi empregado no tempo passado, na 2ª tentativa de escrita.
‘Na lembrança mais remota da minha vida de menino na qual faz tanto tempo que apenas tenho flashes, posso até me confundir se a lembrança foi real ou apenas um sonho’	‘Na lembrança mais remota da minha vida de menino na qual faz tanto tempo que tenho apenas flashes. Fica até difícil distinguir a ordem dos acontecimentos, se era real ou um sonho ’	Nesse caso, a 1ª versão confusa e truncada, com repetições vocabulares, foi dissipada dado o rearranjo das ideias, novas escolhas linguísticas, fica nítido o amadurecimento desse texto, ao percebermos que o aluno de um autor perdido (em suas ideias e lembranças) passa a se mostrar mais firme. Vale destacar a alteração na ordem do termo ‘apenas’ (<i>adv.</i>), que passar a vir depois do verbo e não antes, como uma escolha do próprio aluno.
‘A partir dessa apreciação por rimas e palavras bonitas desde cedo fui adquirindo gosto e prática pela produção prosaica e principalmente poética’	‘ Meu futuro foi traçado a partir desses gostos e atos de minha infância, onde formei minha personalidade e compus o meu destino ’	Intuitivamente ou não, houve o uso do recurso perifrástico, a autora aqui optou por reescrever o trecho alterando grande parte de suas escolhas vocabulares, mas conseguiu manter a ideia central do texto, em si.
‘Com o passar dos meses fui me acostumando com a nova cidade, mas a vontade de voltar não terminou. Estudei em dois colégios. Era uma pessoa fechada, de poucos amigos, então isso me prejudicou...’	‘Na nova cidade, com o passar dos meses, fui me acostumando a morar, mas a vontade de voltar tomava conta da minha cabeça, ali foi me apresentada a palavra saudade . Era uma pessoa fechada, de poucos amigos, me sentia só, tive uma espécie de depressão... ’	Notoriamente vemos o acréscimo de termos como ‘tomava conta da minha cabeça’ em detrimento de ‘não terminou’, ‘me sentia só, tive uma espécie de depressão’ em detrimento de ‘então isso me prejudicou’ e novamente a alteração da ordem dos termos, neste caso houve a recolocação do adjunto adverbial que assume a posição inicial na frase; vemos também que houve

		um salto do 1º trecho para o 1º, ao considerarmos que neste a autora se sente mais à vontade para falar sobre o problema enfrentado (depressão), diferentemente do 1º, o receio é afirmado quando ela opta por ‘isso me prejudicou’ sem querer entrar em mais detalhes sobre o ocorrido.
‘Ela não era só minha melhor amiga, era também a aluna preferida de todos os professores’	‘Não só a minha melhor amiga, era a aluna preferida de todos os professores’	Como exemplo de decréscimo dos termos, na 2ª versão desse texto, o autor prefere suprimir o pronome (Ela), o verbo (era) e o advérbio (também). Mantendo a mesma ideia inicial, ele fez bom uso do recurso de enxugamento de termos que em muitos casos servem apenas para ‘enfeitar’ as orações e períodos.
‘Em minha vida por muito passei e por muito vou passar e até hoje sei que as lembranças de minha infância por muito hão de me acompanhar, lembro-me como se fosse ontem e assim se sucede a cada dia que passa a lembrança que me segue como uma sombra’	‘Em minha vida por muita coisa passei e ainda hei de passar, até hoje lembranças do começo de minha infância me acompanham, antes de palavras eu lia um mundo cheio de traços, cores, cheiros e gostos ’	Um traço marcado no 1º trecho é o uso excessivo do conectivo de adição e, textos assim mostram que o aluno escreve à medida que as ideias surgem, sem antes organizá-las em sua mente, ainda que elas surjam numa sucessão contínua, com uma leitura distanciada (ou seja, voltar ao texto depois de certo tempo) o próprio aluno, com o auxílio do Professor/Tutor enxerga esses pontos e passa a tentar reorganizar os vocábulos, a ordem dos termos, faz substituições e supressões, por exemplo: no 1º trecho o aluno usa o verbo auxiliar ‘haver’ junto ao ‘acompanhar’, já na 2ª versão ele opta por usá-lo, acompanhando o verbo ‘passar’; no 1º trecho diz ‘saber’ que as lembranças

		irão acompanhá-lo, já no 2º ele diz que elas o acompanham (ainda que poucas, são essas diferenças que tornam um texto mais coerente); por fim, no 1º exemplo 'a lembrança me segue como uma sombra' fora substituído por 'antes de palavras eu lia um mundo cheio de traços, cores, cheiros e gostos' da algo que nos passa a ideia obscura e negativa, o aluno reescreve conferindo positividade e 'poesia' com escolhas lexicais como: cheiro, gosto, cor.
--	--	--

Diferentemente dos exemplos acima, muitas redações observadas não apresentaram traços consideráveis de avanços (sintático-semânticos) entre as versões, isto porque grande parte dos alunos apenas passou o texto 'a limpo', observando a marcação da legenda e acatando inclusive as indicações do tutor: 'substituía por isso, retire aquilo ou use e faça desse jeito', talvez por não entender a proposta do projeto, por considerar o seu texto interessante e perfeito depois das 'correções ortográficas, acréscimos vocabulares ou substituições, por exemplo. 'Passar o texto a limpo', ou seja: retirar a *sujeira* que os desvios provocam num texto é apenas a ponta do iceberg que o projeto almeja tratar, seria 'simples' e menos didático-pedagógico revisar e apontar as incoerências dos universitários, por isso o brilho do projeto e da proposta com o trabalho em gêneros, Escrita e Reescrita, está no restante do gelo submerso, gelo este que traz um exercício de análise e reflexão crítica e ativa diante do texto de modo contínuo e com transformações mútuas, pois à medida que o aluno age sob seu texto, transforma-se e é transformado por ele, constitui e é constituído, socialmente inclusive. Todos nós, envolvidos, enxergamos de modo inspirador e positivamente transgressor os exemplos de alunos que transpuseram a simples conferência e revisão de 'uma vírgula' ou 'um *mais* empregado erroneamente no lugar do *mas*', quando ao receberem o seu texto, depois de um tempo, tiveram a maturidade de refletir diante dele, com novas alterações cabíveis, retirando um pouco aqui e acrescentando acolá, encaixando e desencaixando as palavras como deve ser todo e qualquer processo de escrita.

Posteriormente, no terceiro e último momento de análise objetivei traçar o perfil do aluno em três situações: - autônomo (Numa concepção de texto, enquanto produto, que não insere o aluno, ou seja: o aluno por estar ‘fora’ do texto é dominado pelo processo de constituição textual que é, ainda, internalizado por muitos); +/- autônomo (Quando há uma interação entre as vozes que compõem o processo de escrita) e + autônomo (Momento em que há a plena emancipação crítica, quando o aluno rompe as barreiras que poderiam impedi-lo de ser de fato autor do seu texto):

Tipo de aluno	2ª versão (Texto reescrito)	Concepções críticas
(- autônomo) Aluno <i>assujeitado</i> diante do texto:	Minha leitura de mundo se iniciou de maneira trágica, porém fantástica, no dia 11 de setembro de 2001. Infelizmente as torres gêmeas tinham sido atingidas por dois aviões, em um bárbaro atentado terrorista.	Entende-se, para fins dessa pesquisa, por aluno <i>assujeitado</i> aquele cujo potencial de criação textual é limitado e restrito, o aluno não possui ‘voz’ ativa diante do texto, segue modelos preestabelecidos e não manifesta, ou manifesta com receio, o seu estilo. Neste caso o autor opta por trazer um acontecimento marcante e comum ao mundo, ao invés de mergulhar de fato em sua história e vivência pessoal, o discurso é de um expectador que passivamente observa para reproduzir o ‘senso-comum’ de termos como ‘bárbaro atentado’ tão legitimado por autoridades do Jornalismo.
(+/- autônomo) Aluno que dialoga:	Antes de possuir o poder da leitura, eu aprendi a ler muitas coisas do mundo, bem como Paulo Freire dizia... Algumas: Não se pode correr descendo ladeiras, porque o risco de cair, sair rolando e torcer o braço é grande.	O aluno que dialoga com outras práticas discursivas e textuais é o aluno que já está em vias de desenvolvimento de certa personalidade enquanto escritor, no ‘meio do caminho’ entre o mais e menos autônomo ele se vale de vozes fortes para compor autoridade ao seu texto. Ao dizer que ‘leu muitas coisas no mundo’ o aluno mostra que entendeu a proposta do memorial e que absolveu a experiência de Paulo Freire para compor ou rememorar a sua própria. Trazer outras leituras, outros discursos é passo fundamental para qualquer escritor.
(+ autônomo) Aluno crítico:	Minhas leituras primeiras, o odor das folhas nos livros, as cores das gravuras não são todas estas coisas que nos constituem escritores? A arte inspira em mim o	O aluno crítico é o ‘alvo’ do projeto em gêneros textuais, ele é aquele que tem o controle de suas palavras, do seu estilo pessoal de escrita e transita muito bem e livremente diante das esferas e discursos vários.

	fôlego da vida. Transformar minha história em dados inteligíveis me parece menos prudente que apenas vivê-la, porquanto é todo momento tempo certo para se escrever. Há sempre algo não dito e demais falado.	
--	---	--

5. PALAVRAS FINAIS

Para finalizar este trabalho, escolhi respostas que conferem verdade ao que fora dito e retratado em todo o texto aqui construído, são respostas dadas ao ‘Questionário de Análise’ aplicado em sala, com alguns alunos da turma que concordaram em respondê-lo. Por não ser esta uma pesquisa quantitativa, considero um excelente caminho ficar com algumas das respostas dos 15 questionários, pois elas foram de encontro a minhas expectativas e resultados.

Foram feitas 4 perguntas que seguirão com as suas respectivas respostas:

1) Qual a importância do bilhete orientador e da legenda em sua reescrita?

‘Muito importante, assim eu consigo melhorar meus textos!’ (Aluna)

‘Já que possuo uma certa dificuldade gramatical, com o bilhete orientador percebi que as dicas foram relevantes e acrescentaram na reescrita, melhorando-a substancialmente’ (Aluna)

‘De grande importância como feedback.’ (Aluno)

‘Melhorar na nota’ (Não quis assinar)

2) O atendimento pessoal do professor e tutor foi relevante? Quais as falas foram decisivas em sua reescrita? No que isto te ajudou?

‘Sim, foram decisivas em relação a detalhes menores do texto que antes eu não percebia a sua importância. ’ (Aluno)

‘(...) antes não seria possível a percepção dos próprios erros e a correta análise’ (Aluno)

‘A orientação proporcionada por um professor é sempre fundamental e relevante no processo de aprendizagem’ (Aluna)

‘Sim, pois nos atendiam com bastante calma e diziam o que era para ser corrigido, conduzindo o nosso aprendizado’ (Aluna)

‘Acho importante a ligação dessa forma o aluno compreende onde pode melhorar seu texto, tirando dúvidas’ (Aluno)

3) Apenas com o bilhete orientador você seria capaz de reescrever o seu texto, ou você considera fundamental que haja a ligação entre ele, a legenda e o atendimento em sala? Por quê?

‘Se o bilhete está bem explicado, apenas ele já é o suficiente’ (Aluno)

‘Apenas o bilhete e a legenda já são suficientes’ (Aluna)

‘O atendimento em sala é fundamental para dirimir várias dúvidas por parte do aluno. Somente o bilhete ainda gera dúvida’ (Aluno)

‘Se o bilhete está bem explicado, apenas ele é suficiente para a minha reescrita’ (Aluno)

4) Depois de toda a experiência vivida neste semestre, ao cursar essa disciplina da forma como foi ministrada, como você julga a sua escrita? Isso te afetou de alguma forma? Foi positivo ou negativo?

‘Minha escrita melhorou consideravelmente. Acho que isso me ajudará muito no futuro’

‘Acho que pude observar as falhas em meu texto e procurar corrigi-las. Também aprendi como desenvolver meu estilo dentro do texto e a fazer críticas sem parecer ofensivo. Em suma, aspectos positivos. ’ (Aluno)

‘Foi positivo, principalmente para as questões gramaticais de correção que poderão ser evitadas futuramente. Minha escrita melhorou, pois aprendi com meus erros.’ (Aluno)

‘Num geral, o estilo próprio permaneceu. ’ (Aluna)

‘Em alguns aspectos minha escrita foi melhorada, em relação a gramática pelo qual tenho dificuldade. (Aluna)

‘Minha escrita melhorou consideravelmente. Acho que isso me ajudará muito no futuro’ (Aluno)

Chego ao fim deste trabalho convicta de que são propostas assim que nos possibilitam enxergar a capacidade que a linguagem possui como contribuinte para formar a identidade pessoal particular do aluno/ escritor, questão ilustrada por Fairclough (2003) ao defender que a identificação não é apenas um processo textual, ou seja, não se resume tão somente à construção discursiva, pois refere-se também a uma construção de significado. O significado *identificacional* está intimamente ligado ao discurso de identidade dos atores sociais no gênero memorial de leitura, pois, por meio das lembranças passadas há a construção da identidade e a identificação particular, é o *footing* que ao ser traduzido por Ribeiro e Garcez (1998:70) representa também a projeção do ‘eu’ na sua relação com outro, consigo e com o discurso em construção. O aluno é convidado, portanto, a exteriorizar e representar a imagem que possui de si. Tanto em versões preliminares ou finais, a representação dos autores se dá de forma diferente, uns mais envolvidos com a história contada optam por figuras de linguagem, presença de muitas vozes (polifonia), recursos estilísticos específicos, outros (por motivos que cabem maior análise em outras oportunidades) engessam o estilo do texto numa estrutura generalizada e apesar de evidenciarem o Eu, o contador da história, enquanto sujeito constituído e *constituído* de discurso constroem um texto mais plástico, menos literário, no sentido da formalidade. Ir além do texto do aluno, como revisor do texto que não é seu, marcando as ‘incoerências e formulando bilhetes orientadores, gera uma responsabilidade e um respeito relevante diante da produção textual, pois aprendemos a nos reconhecer no texto do outro, seja para ler, ‘corrigir’ e indicar ao outro o que ele precisa e pode melhorar: como *co*-autores. Olhar o texto, desta maneira, ou seja, acima de qualquer revisão meramente textual; investigar os sentidos das escolhas textuais, tendo por foco os efeitos sociais, prova que as palavras estão/são repletas de significados vivos e o quanto de cada autor há no que é escrito, ou seja, o que somos transpondo as barreiras do papel. O trabalho de escrita e reescrita, da forma como tem sido desenvolvido, visa reduzir as desigualdades que existem entre as vozes dentro da Universidade, ou seja: mais do que ouvir e acatar as instruções do professor, como o direcionador do texto do aluno, ele visa posicionar o professor/tutor como um mediador que foge do distanciamento que certas relações de poder, não dialógicas, perpetuam. O aluno está, portanto, livre para ser ele em seu texto, ou seja: torná-lo ator social em sala para que isto reflita também fora do âmbito escolar, ainda que haja certo endurecimento por parte dos problemas já citados, ele é livre para

‘transgredir’ as normas ou romper com as cadeias que vivenciara ao longo dos anos escolares, textualmente falando. O trabalho é diagnosticar, orientar e também desconstruir velhas crenças. O tom confessional, encontrado nas redações analisadas, denota aspectos subjetivos do Memorial, compondo uma escrita flexível e, por isso, libertária; não raros foram os exemplos de textos que retratavam acontecimentos estritamente íntimos como a perda de um ente querido, traições, rompimentos, sofrimentos, enfim tristezas pessoais de alunos que corajosamente venceram qualquer trauma que o cenário acadêmico possa legitimar e não podaram o (seu) processo de *rememoração*, o que mostra que o próprio memorialista precisa saber lidar com as suas memórias para poder transformá-las em palavras, se o autor de um memorial julgar as suas lembranças (o seu passado e experiências vividas) ou negá-las certamente terá dificuldades em citá-las. Mesmo que não seja essa a única dificuldade que o memorialista possa encontrar, é uma questão a ser sempre considerada por qualquer leitor (professor ou tutor) que tiver o prazer de tocar em um texto de tamanha pessoalidade. Cabe ao leitor sensibilizar-se diante de um texto livre e sem estrutura fechada, como o memorial, entendendo que na pior das hipóteses pode ser desestimulante ou na melhor delas, ser desafiador para o aluno, enquanto autor, imprimir o seu estilo em tal gênero. Desta forma, o leitor (cito aqui: professor e tutor) pode ter as suas expectativas contrariadas ao ler um memorial; pode identificar-se com os relatos ali expostos ou até fazer uma leitura ‘errada’ e diferente da que fora proposta para ser feita pelo *memorialista*. Quando partimos para as comparações das versões podemos dizer que há uma positiva influência das falas interventivas do Professor e/ou do Tutor no atendimento personalizado em sala (feito de ‘cadeira em cadeira’) ao aguçar ainda mais o aluno, lhe mostrar que o caminho da escrita é realmente dado por meio de um processo contínuo e não estanque; durante o atendimento uma leitura conjunta é feita e, ao ouvir o seu texto na voz do outro, o aluno percebe coisas que até então passaram despercebidas. Assim, é surpreendente ver quando o aluno vai além, mantém a autoria do seu escrito e, como tal, faz suas próprias escolhas estilísticas, vocabulares, enfim, textuais. Ressalto, por isso, que o trabalho de reescrita do Memorial e demais gêneros, visa estimular o aluno (escritor) e ampará-lo dando segurança com os mecanismos que o cercam para que ele se sinta capaz de ousar.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. Trad: Judith Chambliss Hoffnagel. Org.: Angela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** Rio de Janeiro, Ática, 1985.
- BOSSI, Ecléia. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**- 3ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 1994. [1ª edição em 1973]
- DIONÍSIO, A. P. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, Paulo. – **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.. T. T. da Silva & G. L. de Louro. 6ª Ed. DP & A, 2003.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. **Movimentos (auto) formadores por entre a pesquisa e a escrita de si**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179. Maio/ago. 2011. [Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8702/6354>. Acesso em Set./2012]
- PLATÃO, Francisco; FIORIN, José Luiz. **Lições de Texto: leitura e redação**. 4ª Ed, São Paulo: Ática, 2000.
- RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. Porto Alegre: Age, 1998.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. [1ª edição é de 1941]

- SOARES, Magda. **Metamemória- memórias: travessia de uma educadora-** São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação)